

A PEDAGÓGIAI MUNKA SZAKMAI FELÜGYELETE AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

KIMMEL MAGDOLNA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
magdimann@yahoo.com

A tanulmány három részre tagolódik: az első rész a pedagógia munka szakmai felügyelete jelenleg jellemző amerikai rendszerének kritikáját összegzi. A második rész a sikeres szakmai felügyelethez szükséges szunderdeket és a szakmai felügyelet két jó gyakorlatát mutatja be. Végül a harmadik rész arról szól, hogy a szakmai elszámoltathatóság vonatkozásában az USA a tanulói teljesítményekre koncentráló pedagógiai teljesítményértékelési modell felé fordult.

Az Egyesült Államok oktatási rendszerének legfőbb sajátossága a decentralizált-ság. Az oktatást az alkotmány az egyes államok hatáskörébe utalja, ezért a szövetségi kormány befolyása erősen korlátozott. 1965-ben hoztak először egy, a közoktatást szabályozó szövetségi törvényt, az *Elementary and Secondary Education Act*-et (Általános és Középiskolai Oktatási Törvény, továbbiakban *ESEA*) amely az esélyegyenlőség biztosítása érdekében szövetségi pénzalapokat tett hozzáférhetővé az államok és rajtuk keresztül a tankerületek felé. Az oktatás irányítása közvetlenül a tankerületek (*School District*) kezében van. Az egyes államok különböző mértékben szabályozzák, befolyásolják a tankerületek működését (Kinney, 2006, 29. o.).

A tanítás minőségéért, így a tanfelügyeletért is a tankerületek felelnek, és ez így van az *ESEA* utolsó, 2001-ben kétpárti támogatással elfogadott megújítása után is. A megújított törvény, *No Child Left Behind* (Egy gyermek sem marad le, továbbiakban *NCLB*) néven vonult be az amerikai oktatás történetébe. A *NCLB* törvény egyik legfontosabb alapelve az elszámoltathatóság, ezért a pedagógusi teljesítmények értékelése és ezzel együtt a szakmai felügyelet minősítő szerepe is górcső alá került. Ugyanakkor a tanfelügyeletnek egy másik szerepe, a fejlesztés is kezd előtérbe kerülni, hiszen egyre inkább világossá válik, hogy a tanulói eredmények javításának egyetlen igazán eredményes és költséghatékony módja a pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítése.

A jelenleg folyó szakmai felügyeleti munka kritikája

A pedagógusok munkáját az *Egyesült Államokban* az igazgató, nagy tanuló létszámú iskola esetén az igazgató és helyettesei értékelik óralátogatások és a pedagógus órán kívüli teljesítménye alapján, a tankerület által elvárt gyakorisággal, tehát a szakmai felügyeletet nagy valószínűséggel nem a pedagógussal azonos szakos pedagógus végzi.

A szakmai felügyeletnek a pedagógusok munkájának *minősítő értékelésével*¹ kapcsolatos problémáit legutóbb a *The New Teacher Project* (Az Új Pedagógus Projekt, a következőkben *TNTP*) kutatói tárták fel egy négy államra, 12 iskolakerületre, 15 000 pedagógusra és 1300 tankerületi és iskolai vezetőre kiterjedő kérdőíves kikérdezés során. (*Weisberg et al.*, 2009) A kutatás során mintegy 40 000 pedagógus értékelésének dokumentumait is feldolgozták. Minden érintett államban állami és helyi oktatáspolitikusokból, tankerületi vezetőkől és a pedagógus szakszervezetek képviselőiből álló tanácsadó testületek segítették a kutatókat az adatok értékelésében és az ajánlások megfogalmazásában. A kutatás legfontosabb megállapításai szerint a jelenlegi tanfelügyeleti rendszer

- nem szűri ki a rendszerből a nem megfelelően teljesítő pedagógusokat;
- nem azonosítja a kiváló munkát végzőket;
- nem segíti megfelelően a pályakezdőket;
- és nem biztosít megfelelő kiindulópontot a szakmai fejlesztőmunka számára.

A problémák okait a következőkben azonosították:

1. A pedagógusok munkájának értékelései a kutatók által vizsgált tankerületekben csekély számú, az esetek kétharmadában egy-két tanóra látogatására alapozva születnek, és az esetek felében az értékelők még 45 percet sem töltenek egy-egy alkalommal az osztályteremben.
2. Az óralátogatást végrehajtó igazgatók vagy más adminisztrátorok egyáltalán nem vagy nem megfelelően felkészültek a feladatra, ezért nem tudnak megfelelő visszajelzéseket adni a pedagógusok munkájára, így a pedagógusok szakmai fejlesztése sem tud az értékelésekre építeni.
3. Az óralátogatások alapján elkészülő értékelések általánosak, semmitmondóak. A kétfokozatú skálát (megfelelt – nem megfelelt) használó tankerületekben a tanárok 99 százaléka kapott megfelelt minősítést, a többfokozatú skálát használó kerületekben 94 százaléka a legmagasabb két fokozatba került.

¹ A kutatás elsősorban a felügyelet minősítő funkciójára koncentrált, bár a fejlesztő funkció vonatkozásában is tett megállapításokat.

4. A csekély számú 'nem megfelelt' pedagógus esetében a minősítés következményei sokszor nem világosak. Általánosságban elmondható, hogy a már véglegesített pedagógusok eltanácsolása a pályáról olyan nehézkes, hogy ezt sok igazgató meg sem kísérli.
5. A kiváló és a nem megfelelően teljesítő pedagógus óráit ugyanannyiszor látogatják, a két csoport ugyanannyi visszajelzést kap, tehát a szakmai felügyelet nem differenciált (*Weisberg et al.*, 2009, 19–23. o.).

A kutatók végső következtetése az volt, hogy a pedagógusi munka értékelése – legalábbis a vizsgált mintában – pusztán formalitás, tehát a szakmai felügyelet nem képes betölteni **minősítő** szerepét. A kutatási beszámoló azonban arra is rámutatott, hogy a tanfelügyeleti rendszer jelen formájában nem tudja betölteni **fejlesztő** szerepét sem, mert az értékelések olyan általánosak, homályosak, hogy nem lehet fejlesztési tervet alapozni rájuk.

A felügyeleti munka hiányosságait – úgy minősítő, mint fejlesztő funkciója vonatkozásában – egy volt gyakorló iskolaigazgató, jelenlegi oktatásvezető-képző, aki a problémákat napi munkája során tapasztalta meg, a következőképpen összegzi:

1. Az igazgató egy tanév során általában minden pedagógusának egy óráját látogatja meg, ez alapján pedig lehetetlen képet alkotni az egyes pedagógusok munkájáról.
2. A meglátogatott óra sokszor nem tipikus, mert az előre bejelentett látogatás alkalmával sok pedagógus 'mintaórát' tart.
3. A felügyelet, az óralátogatás nem a tanulást értékeli, hanem a tanítást, bizonyos előre felállított kritériumok alapján. Az órák megfigyelésének és értékelésének eszközei sokszor nem segítik, hanem akadályozzák a tanítás konstruktív értékelését, mert az előre megadott kritériumok túl merev rendszerbe kényszerítik az értékelőt.
4. A visszajelzések nem elég világosak, a pedagógusok nehezen tudják azonosítani, hogy miben kellene fejlődniük. A kritikai megjegyzések eltűnnek a szóvirágok között, ezért nem lehet az értékelésekre szakmai fejlesztési tervet építeni.
5. Ha az óralátogatás célja a pedagógus munkájának minősítő értékelése, akkor az óramegbeszélések során a pedagógusok defenzívek, hiszen fő céljuk, hogy megvédjék magukat.
6. A tanárok egyéni értékelése felerősíti a hagyományosan magányosan, izoláltan dolgozó pedagógusok elszigeteltségét, mert mindenki a saját 'túléléséért' küzd, ami a teljes tantestület megfelelő szakmai fejlődését akadályozza.
7. A legtöbb igazgató egyszerűen túl elfoglalt ahhoz, hogy a tanári munka felügyeletét, értékelését megfelelő színvonalon el tudja látni (*Marshall*, 2005, 728–731. o.).

A gyakorlati szakember tehát saját tapasztalatai alapján hasonló hiányosságokra mutat rá, mint a *TNTP* kutatói. Bár a szakmai felügyelettel szemben megfogalmazott kritikák elég sötét képet festenek, több olyan, szélesebb körben is elterjedt modell létezik az Egyesült Államokban, amelyben a szakmai felügyelet sikeresen betölti minősítő és fejlesztő szerepét is. A *TNTP* jelentés szerzői azonosították a hatékony szakmai felügyeleti rendszerek négy legfontosabb jellemzőjét. Nézetük szerint a hatékony szakmai felügyeleti rendszerek értékeléseikben

- különbségeket tudnak tenni a hatékony és a nem hatékony pedagógusok között;
- speciálisan képzett, a pedagógusi munka értékelésére alkalmas szakértőket foglalkoztatnak;
- integrálják a pedagógusi munka értékelését a tanári szakmai fejlődés támogatásával;
- többféle lehetőséget biztosítanak a tisztességes visszavonulásra azoknak a pedagógusoknak, akik a folyamatos segítségnyújtás ellenére több minősítő értékelés során sem tudnak javítani teljesítményükön (*Eckert, 2009, 2–4. o.*).

Ebben az ideális rendszerben a szakmai felügyelet mindkét funkcióját ellátja: megfelelő szakértelemmel értékeli a pedagógus munkáját és a szakmai fejlesztés kiindulópontjául is szolgál.

A szakmai munka sztenderdjei

A hatékony szakmai felügyeleti rendszert kiépítésének feltétele a pedagógusi munka megfelelő leírása, amelynek segítségével a munka minősége megítélhető. Az USA-ban először a *veterán pedagógusok*² munkájának sztenderdjei születtek meg 1987-ben a *National Board for Professional Teaching Standards* (Nemzeti Testület a Professzionális Tanítás Sztenderdjeiért, továbbiakban *NBPTS*) testület munkájának eredményeképpen. Az *NBPTS* sztenderdjeit ezután a legkülönbözőbb szaktárgyakat tanító pedagógusok munkájára adaptálták. Az *NBPTS* ezekre támaszkodva az USA minden államában elfogadott önkéntes alapon működő tanárminősítő rendszert állított fel. Az *NBPTS* szakértői által minősített pedagógusok nagy presztízsnak örvendenek az Egyesült Államokban.

A 80-as évek végén a *Council of Chief State School Officers* (az egyes államok közoktatásért felelős főtisztviselőinek szervezete) egy másik projekt keretében a *kezdő tanárok* értékelésére szolgáló sztenderdek kidolgozását tűzte ki célul. Az *'Interstate New Teachers Assessment Teaching Standards'* (*INTASC* sztenderdek) 1992-ben születtek meg (*Rotherman és Mead, 2004, 33–35.*). Az *INTASC* sztenderdek

² Veterán pedagógus: a már nem pályakezdő, gyakorló pedagógusok elnevezése az amerikai szakirodalomban.

felülvizsgálata 2009–2010-ben zajlott le, az új sztenderdeket 2011-ben adták ki (*InTASC*, 2011).

A fent említett sztenderdek szolgálták modellként az egyes államok számára, amikor saját sztenderdjeik megalkotására került sor. Ezeken kívül még egy nagy hatású munka született a pedagógusi munka komplexitásának megragadására, leírására: *Charlotte Danielson* 1996-ban kiadott *Enhancing Professional Practice: a Framework for Teaching* (A szakmai munka minőségének javítása: a tanítás keretrendszere; a továbbiakban röviden FTT) című munkája. *Danielson* az *Educational Testing Services* (az egyik legismertebb és legnagyobb tesztfelkészítéssel és vizsgáztatással foglalkozó non-profit cég) alkalmazottja volt a 90-es években. Itt dolgozott az ún. *Praxis III* teszteken, amelyek a kezdő tanárok tanításának színvonalát volt hivatott felmérni. Ennek a munkának a továbbfejlesztéséből született meg az FTT (*Toch és Rothman*, 2008, 4–5. o.). *Danielson* az FTT átdolgozott kiadását 2007-ben publikálta.

Danielson modelljében a pedagógusi munkát négy nagy területre bontotta: tervezés és felkészülés, az osztálytermi környezet, tanítás és szakmai felelősség. A területeken belül további alkotóelemeket azonosított, összesen 76-ot, majd mindegyik esetében leírta, hogy milyen viselkedés jellemzi az adott elemet 'nem megfelelő', 'alapszintű', 'megfelelő' és 'kiváló' szintet birtokló pedagógust. A cél az volt, hogy mindenki számára kézzelfoghatóvá tegye a tanítás komplexitását, közös nyelvet biztosítson a szakmai párbeszédhez, lehetőséget a pedagógusi munka (ön)értékelésére és a reflexióra (*Marzano et al.*, 2011, 23–24. o.). A modellt vagy változatait ma szerte az Egyesült Államokban használják a pedagógusok munkájának mind fejlesztő, mind minősítő értékelésére. A leírások részletessége, specifikussága lehetővé teszi a pedagógusi munka részletes értékelését, a problémák azonosítását, a szakmai fejlődési lehetőségek kijelölését. Az 1. táblázat egy részletet mutat be *Danielson* 1996-os értékelési táblázatából, a leírások részletességének érzékeltetésére.

1. táblázat: FTT 3. sz. terület: Utasítások. 3a komponens: A világos és pontos kommunikáció (*Heneman és mtsai*, 2006, 2. o.)

Elemek	Teljesítési szintek			
	Nem megfelelő	Alapszintű	Megfelelő	Kiváló
Utasítások és eljárások	A tanár utasításai és eljárásai zavarosak.	A tanár némi zavar után javítja utasításait, bár az utasítások időnként túl terjengősek.	A tanár utasításai világosak és elég részletesek is a diákok számára.	A tanár utasításai világosak, és eleve kiküszöbölik a lehetséges félreértéseket.

Elemek	Teljesítési szintek			
	Nem megfelelő	Alapszintű	Megfelelő	Kiváló
Szóbeli és írásbeli kommunikáció	A tanár beszéde nem jól hallható, írása nem jól olvasható. Beszédében/írásában nyelvtani és mondat-szerkesztésbeli hibák vannak. Szókincse nem megfelelő, hibásan, homályosan fejezi ki magát, és ezzel zavart kelt.	A tanár beszéde jól hallható, írása jól olvasható. Nyelvi hibákat nem vét. Szóhasználata pontos, de szókincse korlátozott, vagy nem felel meg a tanulók életkorának és háttérének.	A tanár szóbeli és írásbeli kommunikációja is világos és pontos. Szókincse megfelel a tanulók életkorának és háttérének.	A tanár szóbeli és írásbeli kommunikációja is pontos és kifejező, olyan szókincset használ, amely a tanulást elősegíti, a tanulási folyamatot gazdagítja.

Míg a *Danielson modell* és más hasonló leírások a szakmai munka komplexitásának megragadásával *eszközt* adnak a pedagógusok és a szakfelügyelők/szaktanácsadók kezébe, hogy a pedagógiai munkáról érdemi párbeszédet tudjanak folytatni, ugyanakkor olyan *folyamatszervezésre*, olyan rendszer kialakítására is szükség van, amely lehetővé teszi a felügyelet minősítő és fejlesztő funkciójának ellátását. A következő részben két ilyen rendszert mutatok be.

A szakmai munka fejlesztő és minősítő értékelésének két rendszere

TAP: Teacher Advancement Program (Tanári Előmeneteli Program)

A TAP modellt 1999-ben indította el a *Milken Family Foundation*, egy magánalapítvány. Azóta a rendszer széleskörűen elterjedt az USA-ban, az alapítvány honlapja szerint a 2011–2012-es tanévben mintegy 20 000 tanár dolgozott és 200 000 tanuló tanult olyan iskolában, ahol a TAP rendszert alkalmazták³. *A TAP rendszer négy alapvetésre épül:*

- Tanári előmeneteli rendszer kialakítása (*multiple career paths*). Az előmeneteli rendszer háromfokozatú: 'career' vagyis rendes tanárok, mentortanárok és mestertanárok. Az egyes lépcsőfokokhoz egyre bővülő munkakörök és egyre magasabb követelmények társulnak, igaz, a magasabb pozícióhoz magasabb bér is jár. A mentor- és mestertanárok kiválasztása során vizsgálják tantervi tudásukat, pedagógusi teljesítményüket, és azt is, hogy mennyire képesek hatékonyan együtt dolgozni más felnőttekkel. Az igazgató és helyettesei, a mester és mentortanárok együtt alkotják az iskola eredményességéért felelős iskolavezetést (*Leadership Team*). Ebben az

³ <http://www.tapsystem.org/action/action.taf?page=where> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.

előmeneteli rendszerben a pedagógus anélkül léphet karrierjének következő lépcsőfokára, hogy feladná a tanítást. A zömmel vezetői és fejlesztői funkciót betöltő mestertanárok is tanítanak, minimum napi két tanórát.

- Állandó szakmai fejlődés (*on-going applied professional development*): A mestertanárok és/vagy a mentortanárok vezetik az ún. klaszterek, vagyis iskolán belüli tanári csoportok munkáját. Ezek a csoportok vagy az azonos tárgyat tanítókból, vagy az azonos korcsoportot tanítókból alakulnak. Abban a rendszerben, ahol az igazgató feladatai közé tartozik a pedagógiai munka értékelése, támogatása, újdonság, hogy a mester- és mentortanárok az azonos korcsoportot és/vagy tárgyat tanító pedagógusokkal dolgoznak együtt, a gondjaikra bízott pedagógusok munkáját támogatják és értékelik. Az iskolai órarendet úgy alakítják ki, hogy a tanári csoportoknak legyen heti egy-két órájuk arra, hogy pedagógiai munkájukat és tanulóik eredményeit megvitassák. A pedagógiai fejlesztés irányait és szükségleteit a tanulók eredményei alapján határozzák meg. A mester- és mentortanárok állandó támogatást nyújtanak kollégáiknak. Bemutató órákat tartanak, 'coach-ként' működnek, órákat látogatnak, óramegbeszéléseket tartanak stb. A szakmai fejlesztő munka tehát állandóan zajlik az iskolai munkába ágyazottan, célzottan, a tanulói eredményekből kiindulva. Ez a rendszer elősegíti a pedagógusok közötti együttműködést, az együttműködő munkakultúra kialakítását.
- Az oktatásra fókuszáló elszámoltathatóság (*instructionally focused accountability*): A mester- és mentortanárok évente legalább négy-hat alkalommal értékelik a 'rendes' tanárok munkáját. (A mentor- és mester tanárok munkáját is értékelik, a rendes pedagógusokétól eltérő és még szigorúbb sztenderdek alapján.) A pedagógusok óráit minden tanévben több értékelő, több alkalommal látogatja, részben az objektivitás, részben a megfelelő számú 'mintavétel' okán. A látogatások egy része bejelentett, más része nem. Az értékelők a bejelentett látogatások előtt is beszélnek a pedagógussal, minden látogatás után visszajelzést és szakmai fejlődése érdekében tanácsot adnak. A visszajelzések alapját a TAP huszonhat, a hatékony tanítás ismérveit megfogalmazó, kutatások alapján azonosított sztenderdje alkotja, amelyek mindegyikét öt szinten írták le. (A TAP sztenderdjeit és értékelési táblázatát Danielson FTT modelljére alapozták.) Az óramegbeszélés során azonosítják a fejlesztendő területeket. A mentor- és mestertanárok a teljesítmény javításához hatékony támogatást nyújtanak, például bemutató órát tartanak, vagy együtt tanítanak (*team-teaching*) a kollégával. Az óralátogatások nem következmény nélküliek, ugyanis ebben a rendszerben a pedagógusoknak minden évben meg kell újítaniuk működési engedélyüket. A tanév végi minősítő értékelést azonban négy-hat formatív értékelés előzi meg, vagyis minden pedagógus lehetőséget kap arra, hogy

a tanév során javítson a teljesítményén, és így a végső, minősítő értékelés elégséges számú látogatásra, adatra épül.

- **Teljesítmény-alapú bérezés** (*performance-based compensation*): A tanári fizetés differenciált. A rendes tanárok fizetése osztálytermi munkájuk értékelésétől, a diákjaik eredményéhez általuk *'hozzáadott pedagógiai értéktől'*, és a teljes tantestület által az iskola összes tanulója eredményéhez *'hozzáadott pedagógiai értéktől'* függ. A mentor és mestertanárok az alapfizetésük mellett extra feladataik ellátásáért külön díjazásban részesülnek.

A *TAP* rendszerben a pedagógusi munka fejlesztő-minősítő értékelését végzőket felkészítik az értékelési munkára. Az értékelők csak a képzés sikeres elvégzése után végezhetnek felügyeleti munkát és felügyeleti engedélyüket évente meg kell újítaniuk.⁴ (*Toch és Rothman, 2008; Little, 2009*)

A *TAP* rendszer megfelel a *TNTP* által meghatározott mindegyik alapelvnek: különbséget tesz a teljesítmények különböző szintjei között, képzett mentorok és mestertanárok támogatják és értékelik a pedagógusokat, állandó szakmai fejlődési lehetőségeket biztosítanak számukra. A támogatás ellenére nem megfelelően teljesítő pedagógusok a tapasztalatok alapján általában önként távoznak a rendszerből (*Eckert, 2009, 4. o.*).

PAR: Peer Assistance and Review (Társ-segítő és Értékelési rendszer)

A Társsegítő és Értékelési Program (*Peer Assistance and Review*, továbbiakban *PAR*) lényege, hogy tapasztalt, kiváló és a felügyeleti munkára felkészült tanárok, ún. *'Tanácsadó Tanárok'* (*Consulting Teachers*) nyújtanak segítséget a pályakezdő pedagógusoknak, vagy veterán, de nehézségekkel küzdő kollégáknak. A modellt első alkalommal az ohio-i Toledóban alkalmazták, 1981-ben, *Dal Lawrence* szakszervezeti vezető ajánlására. A tanácsadó tanárokat a tankerület három-öt évre felmenti az osztálytermi munkavégzés alól, majd a tanácsadói szerződés lejártá után visszamennek tanítani. A tanácsadók bére magasabb, mint az osztályteremben dolgozó kollégáiké, a tankerület lehetőségeitől függően évente 3–10 ezer dollárral (*Johnson et al., 2010, 13. o.*).

A modell tankerületi szinten működik. Vezető testületébe a tankerület, vagyis a munkáltató és a pedagógus szakszervezet(ek), vagyis a munkavállalók képviselői ülnek, ez az ún. *PAR Panel*. Ennek a testületnek számolnak be munkájukról a tanácsadó tanárok és teszik meg javaslatukat a kezdő, illetve a problémákkal küszködő veterán tanárok további foglalkoztatásával kapcsolatban. A tanácsadók meghallgatása és a dokumentumok megtekintése után a *PAR Panel* dönt a további foglalkoztatásról. (*Johnson et al., 2010, 5. o.*). Mielőtt azonban ilyen horderejű

⁴ <http://www.tapsystem.org> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.

döntésre tenne javaslatot, a tanácsadó tanár egy, sőt esetleg két tanéven át intenzív segítséget nyújt a gondjaira bízott pedagógusnak. Egy-egy tanácsadó tanárhoz általában 10-20 pedagógus tartozik. A tanácsadó rendszeresen, évente akár 10-20 alkalommal is meglátogat egy-egy pedagógust, és az óralátogatások után mindig ad visszajelzést, tanácsot. Ezen kívül feladatai a következők:

- egyéni fejlődési terv kidolgozása minden gondjaira bízott pedagógussal,
- közös óratervezés,
- bemutató óra tartása,
- tanítási anyagok és más segédeszközök biztosítása,
- óralátogatások szervezése (*Johnson et al.*, 2010, 13. o.).

A *PAR* rendszerben a tanácsadó tanárokhoz lehetőség szerint velük azonos szakos, azonos korcsoportot oktató pedagógusokat osztanak be, így a tanácsadás értelem-szerűen sokkal hathatósabb, az értékelés a pedagógusok számára sokkal hitelesebb, mintha az iskolavezetés végezné. (Ne feledjük el azonban, hogy ebben a rendszerben a veterán tanárok munkájának felügyelete és értékelése továbbra is az igazgató feladata. Ő dönt arról, hogy a nem megfelelően teljesítő veterán pedagógust a *PAR* rendszer gondjaira bizza-e.)

A *PAR* rendszer sikere elsősorban a tanácsadók kiválasztásán és képzésén múlik. A kiválasztás többfordulós, nyílt pályázaton történik. Csak az pályázhat, akinek több éves – tankerületenként változó, általában öt–hét éves – pedagógusi gyakorlata van. A pályázathoz szükséges az igazgató és még egy kolléga ajánlása. Ezután kerül sor a pályázó óráinak sokszor előre nem bejelentett meglátogatására, majd a harmadik fordulóban az *PAR Panel* előtti interjúra. Aki mindhárom akadályt sikeresen veszi, azzal szerződést kötnek.

A kiválasztott pedagógusokat ezután kiképezik a feladatra. A képzés tartalma és hossza tankerületenként változó. A legtöbb esetben elismert külső képző szervezetek intenzív nyári kurzust tartanak a leendő tanácsadóknak, de a képzés részét képezi a már működő tanácsadókkal folytatott eszmecsere is. Van olyan tankerület, ahol már működő tanácsadó munkájának megfigyelése, nyomon követése (*shadowing*) is a képzés része. A már működő tanácsadók minden tanév során többször találkoznak, megvitatják problémáikat, tehát támogatják egymást a felügyeleti-tanácsadói munkában (*Johnson et al.*, 2010, 17–18. o.).

A *PAR* modell legátfogóbb vizsgálatára egy kaliforniai városi tankerületben került sor. *Goldstein* (2007, idézi *Little*, 2009, 8. o.) négy éven keresztül kísérte figyelemmel a tankerület *PAR* programját. A rendszer egyik legnagyobb előnyét a megosztott vezetői felelősségben látta: a tanácsadó tanárok sok terhet levettek az iskolavezetés válláról, hiszen előtte az óralátogatás az iskolavezetés feladata volt. A vizsgált tankerületben a *PAR* rendszer betöltötte minősítő feladatát, mert a rendelkezésre álló adatokból megállapítható volt, hogy több szerződésbontás történt itt, mint a más tanári teljesítményértékelő rendszert alkalmazó tankerületekben.

Ugyanakkor a kutatás arra is rámutatott, hogy a kezdő tanárok számára nagy segítség a gyakori látogatás és visszajelzés, az intenzív kapcsolattartás egy segítő kollégával. A *PAR* rendszer segítségnyújtása folytán több kezdő tanár maradt a pályán, mint a más rendszert alkalmazó tankerületekben. *Goldstein* kutatása rávilágított azokra a tényezőkre is, amelyek a *PAR* rendszer sikeréhez szükségesek: a legfontosabb ezek közül a körütekintő bevezetés. A tanácsadó tanárokat nagyon körütekintően kell kiválasztani, az értékelési sztemderdeket pedig minden érintett pedagógusnak meg kell ismernie és el kell fogadnia. *Johnson és munkatársai* ezen kívül még azt is megemlíti, hogy a rendszer előnyeiről az igazgatókat is meg kell győzni, mert sokan közülük kompetenciájuk megnyirbálásaként élik meg a tanácsadók megjelenését (*Johnson et al.*, 2010, 15. o.).

A *PAR* rendszer nagy hiányossága, hogy az iskolavezetők által megfelelőnek minősített veterán pedagógusok számára nem áll rendelkezésre, így nem a teljes pedagógusi állomány munkáját támogatja. Viszont a *TNTP* által azonosított legtöbb vonással rendelkezik: differenciált segítséget nyújt a pedagógusok számára, hiszen elsősorban a kezdő és a nem megfelelően teljesítő veterán tanárokat célozza meg. Megfelelően kiválasztott és képzett szakemberek állandó, intenzív szakmai fejlesztési munkát végeznek a gondjaikra bízottakkal. A kiváló pedagógusokat nem azonosítja, de a nem megfelelően teljesítők számára valós lehetőséget nyújt teljesítményük javítására. Ha a felzárkózás a támogatás, segítségnyújtás ellenére nem történik meg, akkor a tanácsadó javaslata alapján a tankerületi vezetés számára könnyebb a döntéshozatal, hiszen elég sok adat alapján hozhatják meg döntésüket a pályáról történő eltanácsolásról. A rendszer további előnye, hogy a kiváló pedagógusok számára lehetőséget nyújt a szakmai előrelépésre, a tanácsadói pozíció megszerzésére, anélkül, hogy örökre el kellene szakadniuk az osztálytermi munkától.

A szakfelügyeleten túl: a pedagógusi munka értékelése a tanulói teljesítmények alapján

Az *NCLB* alapfilozófiája az volt, hogy ha a pedagógusok azt állítják, hogy a tanítás minősége döntő fontosságú a tanulók fejlődése szempontjából, akkor a tanulók előrehaladásának mérése a pedagógusi munka minőségének legjobb mércéje. Ezért a pedagógusi teljesítmények értékelése során elsősorban a tanulói teljesítmények mérésére összpontosítottak, vagyis a szakmai elszámoltathatóság tanulói teljesítménymérésen alapuló rendszerét választották (*Radó*, 2007).

Ahhoz, hogy a tanári teljesítmények a tanulói eredményeken keresztül mérhetőek legyenek, először meg kell fogalmazni, mit kell tudniuk és mit kell tudniuk megcsinálni a tanulóknak az egyes évfolyamok végére az egyes tantárgyakból, majd le kell írni a követelmények teljesítésének lehetséges szintjeit, vagyis meg kell alkotni az egyes tantárgyak sztemderdjeit. Ezután szükség van olyan mérőszközök kifejlesztésére, amelyek képesek objektíven mérni, hogy a tanulók elsajátít-

tották-e a sztenderdekben megfogalmazott tudást, és birtokában vannak-e a szten-derdekben leírt készségeknek. A *NCLB* bevezetése után az államok óriási összegeket fektettek ezeknek a mérőeszközöknek a kialakítására matematika és anyanyelv tárgyából – az *NCLB* ezekből a tárgyából tette kötelező az évenkénti felmérést a 3–8 évfolyamokon – és a mérések lebonyolítására. Ezekkel a tesztekkel és mérésekkel, valamint az *NCLB* törvény egyéb előírásaival szemben, amelyek az iskolák és a pedagógusok elszámoltatását célozták, rengeteg kifogás merült fel, amelyek ismertetése kívül esik e tanulmány keretein⁵.

A felvetődött problémák ellenére a pedagógusok szakmai munkájának minősítésében a tanulói teljesítmények kulcsszerepet játszanak. Például *Colorado állam-ban* nagyszabású reform kezdődött 2010-ben, a SB-10-191 törvény elfogadásával. A reform elsődleges célja a pedagógiai munka értékelésének átalakítása. A reform *50 százalékban a tanulói teljesítményektől*, 50 százalékban pedig az óralátogatások eredményeitől, vagyis a szakmai felügyelet értékelésétől teszi függővé, hogy az adott pedagógus a négy lehetséges teljesítmény kategória közül melyikbe kerül⁶.

A tanulói teljesítménymérés tehát a pedagógiai munka értékelésének egyik fontos pillérévé vált, és ezért most már inkább csak a teljesítménymérés módszertanával kapcsolatban felmerült kifogásokat igyekeznek orvosolni. Az egyik kifogás a tanulói teljesítménymérések ellen az, hogy kritériumorientált tesztek alkalmaznak, amelyek az egyes tanulói teljesítményeket az állam által célként kitűzött tudás- és készségszinthez mérik. Ezek a mérések azonban nem tükrözik megfelelően a tanulók valós teljesítményét, hiszen például az alacsonyabb szintről induló tanulók mégoly nagyarányú teljesítményjavulását sem ismerik el, ha a tanulóknak az elvárt szintet nem sikerül elérniük, és így persze a tanulói teljesítményjavulás mögött álló pedagógusi munka sem nyer elismerést. Ezért kapnak egyre nagyobb teret a tanári munka által a tanulók teljesítményéhez *hozzáadott pedagógiai érték* kiszámítását célzó modellek. (*ValueAddedModels, a továbbiakban VAM*).⁷

Többféle *VAM* statisztikai program is forgalomban van, közös vonásuk, hogy egy-egy pedagógus tanulóinak teszteredményeit hosszabb időn át követik. Az eredmények alapján a tanár tanulói által elért, a teszteredményekben megmutatkozó fejlődési mutatót, a 'hozzáadott értéket' vagyis az adott tanár tanulóira gyakorolt hatását megbecsülik, és összevetik más tanárok hasonló mutatójával, és így az átlaghoz

⁵ A *NCLB* törvényről és bevezetésének tanulságairól lásd például magyar nyelven *Kinney* (2006) cikket, angol nyelven *Hess és Finn* (2007), *Meier és Wood* (2004) tanulmányköteteit, vagy a *Rand Corporation* 2007-es jelentését. A tanulói teljesítmények mérésén alapuló elszámoltathatóságról angol nyelven lásd *Hamilton* (2003) összefoglalóját, vagy *Tóth* (2010) magyar nyelvű áttekintését.

⁶ A 2012–2013-as tanévben a terveknek megfelelően a kipróbálás zajlik, a reformok teljes körű bevezetésére a 2014–2015-ös tanévtől lehet számítani (*StateCouncil...* 2011).

⁷ Magyarországon is végeztek számításokat a hozzáadott pedagógiai érték megállapítására az országos kompetenciamérések kapcsán, lásd például *Vári és Mátrai* (2006). A témáról ma is folyik szakmai diskurzus, például Radó Péter blogbejegyzése nyomán:

<http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831> Letöltés ideje: 2013. 04. 12.

képest gyengébb és jobb pedagógusi teljesítményeket is azonosítják. A programok nagy előnye, hogy a 'hozzáadott érték' kiszámolásánál több-kevesebb háttértényezőt is figyelembe vesznek, például az iskolai kontextust, a tanulók szociokulturális háttérét stb. A tanulói teljesítményeket befolyásoló *összes* tényezőt azonban ezek a programok sem tudják figyelembe venni. Az egyetlen statisztikai szempontból kielégítő megoldás az lenne, ha a tanárokat és tanulócsoportokat véletlenszerűen rendelnék egymáshoz, ebben az esetben a tanulói teljesítményben kimutatható különbségek nagy valószínűséggel tényleg a pedagógus munkájának lennének betudhatóak. Erre azonban a valóságban nincs mód (*Braun, 2005, 10. o.*).

A *VAM* programok által kiszámított hozzáadott pedagógiai érték sem tekinthető tehát a pedagógus hatékonysága abszolút mutatójának, ennek a módszernek is megvannak a maga korlátai (*Goldhaber, 2010; Lomax és Kuenzi, 2012*). A programok alkalmazása ennek ellenére terjed. A pedagógiai hozzáadott értékkel számol például a fentebb leírt *TAP* rendszer is: a pedagógusok munkájának értékelésekor 50 százalékban az óralátogatások eredményeit, 30 százalékban a pedagógus által az egyes gyermekek fejlődéséhez 'hozzáadott értéket', 20 százalékban pedig a teljes tantestület által az iskola összes tanulója fejlődéséhez 'hozzáadott értéket' veszi figyelembe.

A pedagógusi teljesítmény tanulói teljesítmények tükrében történő vizsgálatának, így a '*hozzáadott pedagógiai érték*' vizsgálatának legnagyobb hozadéka azonban a szakmai fejlesztés szempontjából lenne várható. A módszer részben segíthet a fejlesztésre, támogatásra szoruló iskolák, pedagógusok azonosításában és a fejlesztésre csak korlátozottan rendelkezésre álló erőforrások célzott felhasználásában. Ennél is fontosabb azonban, hogy a tanulói eredmények vizsgálata a pedagógusokat arra ösztönözheti, hogy a 'letanítás' helyett a tanulási folyamatra és a tanulókra összepontosítsanak (*Marzano et al., 2011, 27. o.*). Ha pedig az egész tantestület teljesítményének megítélésében is szerepet kap a 'hozzáadott érték', a nem kielégítő eredmények arra ösztökélhetik a pedagógusokat, hogy együtt dolgozzanak a hiányosságok feltárásán, a szakmai munka javításán. Az együttműködő szakmai közösségekben rejlő 'felhajtóerő' hatékonysága pedig feltehetően vetekszik bármely szakmai felügyelet hatékonyságával.

Összefoglalás

Az Egyesült Államokban a pedagógiai munka minősítő célú értékelése, a pedagógusok elszámoltathatóságának előtérbe kerülése miatt, kitüntetett figyelmet kapott a közoktatási törvény 2001-es megújítása után. A pedagógusok munkájának minősítésében azonban elsősorban nem a szakmai felügyeletre, hanem a tanulók előrehaladásának mérésére építettek. 2001 óta az is kiderült, hogy a pedagógusok szakmai fejlesztése, és így a felügyeleti munka fejlesztő funkciója legalább olyan fontos, hanem fontosabb, mint minősítő funkciója, mert ez ad lehetőséget az oktatás színvonalának

legolcsóbb és legtartósabb emelésére. A cikkben ismertetett jó gyakorlatok is első-sorban a pedagógusok munkájának támogatását állították a középpontba.

Úgy tűnik, hogy az amerikai oktatásban a pedagógusok munkájának tanulói elért eredményein keresztül minősítő értékelése annak ellenére része marad a rendszernek, hogy a szakma tisztában van a tanulói teljesítményeket mérő tesztek tökéletlenségeivel, és a tanulói eredmények változásait a pedagógusok munkájához kötő modellek hiányosságaival is. A tanulói eredmények görcső alá vétele azonban nem csak a minősítésben, hanem a fejlesztő munkában is szerepet kaphat: a tanulókért, előrehaladásukért felelősséget viselő tantestületet a tanulók sztenderdizált teszteken elért eredményeinek alapos vizsgálata arra ösztökélheti, hogy együttesen, egymást támogatva javítson pedagógiai gyakorlatán.

Irodalom

- Braun, H. I. (2005): *Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Policy Information Center, ETS: Princeton, NJ.
- Danielson, C. (1996): *Enhancing Professional Practice: a Framework for Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Eckert, J. (2009): *More than Widgets. TAP: A Systemic Approach to Increased Teaching Effectiveness*. National Institute for Excellence in Teaching.
http://www.tapsystem.org/publications/ffo_rpts_eckert.pdf Letöltés ideje: 2013. 03. 09.
- Goldhaber, D. (2010): *When the Stakes Are High, Can We Rely on Value-Added? Exploring the Use of Value-Added Models to Inform Teacher Workforce Decisions*. Center for American Progress, Washinton D.C.
<http://www.americanprogress.org/issues/education/report/2010/12/01/8720> Letöltés ideje: 2013. 04. 08.
- Hamilton, L. (2003): Assessment as a Policy Tool. *Review of Research in Education*. Vol. 27. 25–68.
- Heneman, H. G. III – Milanowski, A. – Kimball, S. M. – Odden, A. (2006): *Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skills-Based Pay*. University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, Policy Brief May, RB-45. <http://www.cpre.org> Letöltés ideje: 2010.01.20.
- Hess, F. M. – Finn, Ch. E. (eds. 2007): *'No remedy left behind: lessons from a half decade of NCLB'*. The AIS Press, Washington D.C.
- InTASC Model Core Teaching Standards: a Resource for State Dialogue*. (2011), Washington, D.C.: CCSSO.
- Johnson, S. M. – Papay, J. P. – Fiarman, S. E. – Munger, M. S. – Qazilbash, E. K. (2010): *Teacher to Teacher. Realizing the Potential of Peer Assistance and Review*. Harvard Graduate School of Education. Center for American Progress.
<http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/05/pdf/par.pdf>
Letöltés ideje: 2013. 03. 10.
- Kinney, M. B. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanulunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 29–42.

- Little, O. (2009): *Teacher Evaluation Systems. The Window for Opportunity and Reform.* National Education Association.
<http://www.nea.org/assets/docs/2009teacherevaluationsystems.pdf> Letöltés ideje: 2010. február 2.
- Lomax, E. D. – Kuenzi, J. J. (2012): Value-Added Modelling for Teacher Effectiveness. Congressional Research Service. <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R41051.pdf> Letöltés ideje: 2013. 04. 08.
- Marshall, K. (2005): *It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation.* Phi Delta Kappan June 2005, 86 (10):727–735.
<http://myboe.org/cognoti/content/file/resources/documents> Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- Marzano, R. J. – Frontier, T. – Livingstone, D. (2011): *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching.* ASCD: Alexandria, VA.
- Meier, D. – Wood, G. (eds., 2004): *Many Children are Left Behind.* The Forum for Education and Democracy, Boston, Mass.
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3–39.
- Rand Corporation (2007): *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act.* A report from the National Longitudinal Study of No Child Left Behind.
www.rand.org Letöltés ideje: 2013. 03. 28.
- Rotherham, A. J. – Mead, S. (2004): Back to the Future: The History and Politics of State Licensure and Certification. In: Hess, F. M. – Rotherham, A. J. – Walsh, K.: *A Qualified Teacher in Every Classroom.* Appraising Old Answers and New Ideas. Cambridge, Ma.: Harvard Education Press, pp. 11–47.
- State Council for Teacher Effectiveness Report and Recommendation.* 2011.
<http://legisweb.state.wy.us/InterimCommittee/2012/SCEEReports.pdf> Letöltés ideje: 2013. 01. 02.
- Toch, T. – Rothman, R. (2008): Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education. An Education Sector Report.
http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment_ES_Jan08.pdf Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- Tóth Edit (2010): Tesztalapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 1. sz. 60–75.
- Vári Péter – Mátrai Zsuzsa (2006): Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésben. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 263–282.
- Weisberg, D. – Sexton, S. – Mulhern J. – Keeling, D. (2009): *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness.* 2nd edition.
<http://widgeteffect.org/downloads/TheWidgetEffect.pdf> Letöltés ideje: 2013. 03. 06.
- <http://oktapolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831> Letöltés ideje: 2013. 04. 12.
- <http://www.tapsystem.org> Letöltés ideje: 2013. 03. 09.